



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI UNIVATES
CURSO DE PEDAGOGIA

**REPRESENTAÇÕES DA LUDICIDADE: A COMPREENSÃO
DOS PROFESSORES DA PRÉ-ESCOLA**

Sintia Ahlert

Lajeado, junho de 2018

Sintia Ahlert

REPRESENTAÇÕES DA LUDICIDADE: A COMPREENSÃO DOS PROFESSORES DA PRÉ-ESCOLA

Monografia apresentada na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II – Projeto de Monografia, do Curso de Pedagogia, da Universidade do Vale do Taquari – Univates, como parte da exigência para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Dra. Danise Vivian

Lajeado, junho de 2018

Sintia Ahlert

REPRESENTAÇÕES DA LUDICIDADE: A COMPREENSÃO DOS PROFESSORES DA PRÉ-ESCOLA

A Banca examinadora abaixo aprova a Monografia apresentada na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II – Projeto de Monografia, do Curso de Pedagogia, da Universidade do Vale do Taquari – Univates, como parte da exigência para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia:

Prof. Dra. Danise Vivian – orientadora
Universidade do Vale do Taquari - Univates

Prof. Dra. Cláudia Inês Horn
Universidade do Vale do Taquari - Univates

Lajeado, 25 de junho de 2018

AGRADECIMENTOS

O sonho mais esperado está chegando ao final. Para alcançá-lo, foi preciso enfrentar alguns desafios, entre eles, muitos trabalhos, leituras, pesquisas, lágrimas derramadas nos momentos de desespero, programações interrompidas, noites mal dormidas, mas tudo isso serviu para me fortalecer. O aprendizado foi a chave principal para tornar o sonho realidade.

Agradeço ao incentivo dos meus pais, Sigmar e Silvani Ahlert, que sempre me apoiaram a estudar. Se sinto orgulho de chegar até aqui, é porque vocês me apoiaram a nunca desistir. Tenho muito a agradecer-los, por acreditarem no meu potencial e por sempre estarem segurando a minha mão quando mais precisava.

Quero agradecer também aos meus tios Valmor e Vanice Ahlert que, desde que eu era pequena, estavam junto com meus pais, me apoiando para nunca desistir. Em especial, a minha avó Herta, que compreendeu a minha ausência, sempre torcendo pela minha felicidade.

O meu muito obrigado ao meu namorado, por entender as ausências, por estar sempre ao meu lado me aconselhando, me fortalecendo quando eu mais precisava, por me fazer feliz.

Agradeço, ainda, minhas colegas de trabalho, por me apoiarem e acreditarem no meu potencial, tanto no trabalho como nos estudos. Obrigada por serem amigas e se tornarem a minha segunda família, pois, como sabemos, passamos mais juntas do que com nossas famílias de sangue.

Aos mestres, agradeço do fundo do meu coração pelos ensinamentos, em especial, à professora Danise Vivian, primeiramente por aceitar ser a minha orientadora e, em segundo lugar, por acreditar no meu potencial, não medindo esforços para me auxiliar quando mais precisava. À Cláudia Inês Horn, por

aceitar ser avaliadora na banca, suas contribuições foram essenciais para tornar o meu estudo ainda mais válido.

Aos meus amigos por compreenderem as minhas ausências nas festas. A tantas outras pessoas, que contribuíram, direta e indiretamente, com palavras de consolo, ajudando na realização deste trabalho. Peço desculpas por não mencionar nomes, para não esquecer de ninguém, pois reconheço o valor de cada uma delas e ofereço o meu sincero obrigado.

“Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”.

O Pequeno Príncipe

(SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 71-72).

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo investigar o que os professores entendem sobre a ludicidade na Educação Infantil, em turmas de pré-escola. Sabe-se que a grande maioria dos professores compreende o que quer dizer ludicidade quando se fala dela, mas há dificuldade em expressar o que, de fato, o conceito significa. Para alcançar os objetivos propostos, parte-se, primeiramente, de uma pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfico, que pretende analisar como diferentes autores manifestam-se sobre o tema, dentre eles Brougère (1998; 2001), Santin (2001), Huizinga (2005), Duran (2005) e Maluf (2004; 2014). Na sequência, a pesquisa se concretiza com observações, diário de campo e entrevistas semiestruturadas como forma de geração de dados. Para auxiliar na resposta ao problema central, foram elencados três objetivos específicos: a) compreender o significado da ludicidade; b) analisar o que o professor da pré-escola entende por ludicidade; e c) identificar como a ludicidade é desenvolvida nas práticas escolares. Os resultados deste estudo apontam que há uma polissemia do termo ludicidade. A ludicidade é compatível com o lúdico, e este conceito pode ser entendido como um jogo ou brinquedo para educar as crianças; como uma brincadeira voltada à imaginação; ou ainda como um brinquedo que representa uma imagem que evoca a realidade. Quanto ao entendimento dos professores, os resultados enfatizam que a ludicidade envolve atividades como roda cantada, aprendizagem, socialização, fantasia, criação, e principalmente, que o lúdico tem hora para acontecer. A ludicidade nas práticas escolares é desenvolvida por meio de atividades de rodas cantadas e brinquedo livre, que ocorrem em uma rotina pré-determinada. Percebe-se que, o conceito de experiência está vinculado com a ludicidade, na medida em que esta se associa ao prazer, ao vivido com significado, a algo que nos toca. Conclui-se que a atividade lúdica possui uma capacidade de desenvolver inúmeras habilidades na criança, gerando divertimento, prazer, aprendizagem e, sobretudo, que a alegria permeia o significado de ludicidade, dando sentido à sua existência.

Palavras-chave: Ludicidade. Experiência. Educação. Pré-escola.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 8 |
| 2 HISTÓRICO DA LUDICIDADE | 11 |
| 2.1 A ludicidade e seus conceitos | 13 |
| 2.1.1 Ludicidade: jogo..... | 13 |
| 2.1.2 Ludicidade: brinquedo e brincadeira..... | 17 |
| 2.1.3 Ludicidade: brincar | 20 |
| 3 EXPERIÊNCIA EM UM CAMPO CHAMADO LUDICIDADE | 21 |
| 4 A LUDICIDADE E AS PRÁTICAS ESCOLARES | 27 |
| 5 TRAJETÓRIA DA INVESTIGAÇÃO | 31 |
| 5.1 Roteiro da investigação | 32 |
| 5.2 Procedimentos para a geração de dados..... | 33 |
| 5.3 Metodologia de análise | 35 |
| 6 COMPREENSÃO DOS PROFESSORES SOBRE LUDICIDADE | 36 |
| 7 O LÚDICO TEM HORA? | 40 |
| 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 43 |
| REFERÊNCIAS..... | 47 |
| APÊNDICES | 53 |

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda a ludicidade, buscando compreender de que maneira ela é percebida dentro da educação exercida pelo professor em sala de aula. Sabe-se que a grande maioria dos professores compreende o que quer dizer ludicidade quando se fala sobre ela, mas possuem dificuldades em expressar o que esse conceito significa. Para iniciarmos, faz-se importante então, distinguir o que os teóricos comentam a respeito do termo ludicidade, diálogo que se estabelece ao longo do trabalho.

A fim de agregar conhecimentos ao conceito de ludicidade e compreender sua relação com os termos jogo, brincadeira, brincar e cultura, foram utilizadas obras de teóricos como Kishimoto (1996), Huizinga (2005), Brougère (1998a; 1998b; 2001) e Duran (2005).

A ludicidade, na visão desses autores, está relacionada ao jogo, à brincadeira, ao brinquedo, à alegria, à experiência, ou seja, a ludicidade, além de ser vista como aprendizagem, pode ser entendida de formas distintas e em diferentes contextos. Nesse sentido, a cultura também entra com um enfoque muito importante, pois cada sociedade possui sua cultura de brincar, de ser lúdico.

O ser lúdico não é limitado ao educando apenas, o educador tem a função de estar junto ao educando, pois a ludicidade é uma das tarefas que está diariamente em seu cotidiano. Diante disso, pode-se afirmar que a ludicidade, para Brougère (1998), vai além da cultura lúdica infantil, porque também existe a cultura lúdica adulta. Entretanto, o “conjunto de significações” determinadas sobre a ludicidade é, na maioria das vezes, determinada para e pelas crianças, pois ao adulto associa-se uma imagem de seriedade que parece não ter disponibilidade ao divertimento.

Dessa forma, pensando na função do educador, este estudo procurou, tanto em seu problema de pesquisa quanto em seu objetivo geral, analisar a concepção que os professores da pré-escola têm com relação à ludicidade e compreender de que maneira ela é desenvolvida nas práticas escolares. Para tanto, foram elencados três objetivos específicos que auxiliaram na busca pela resposta do problema de pesquisa:

- a) compreender o significado da ludicidade;
- b) analisar o que o professor da pré-escola entende por ludicidade;
- c) identificar como a ludicidade é desenvolvida nas práticas escolares.

Sabe-se que uma das formas de desenvolvimento da criança é o brincar e, como já atuo em uma escola de Educação Infantil, interessei-me em aprofundar meus conhecimentos nessa área. Inicialmente, pensei em abordar a importância da ludicidade no brincar, entender de que forma ela poderia influenciar no cotidiano da criança e de que maneira os professores avaliam essa temática em suas práticas pedagógicas. Porém, após uma conversa com a professora Dra. Danise Vivian, percebi que esse tema abrange diversos conceitos e que não se baseia somente nesse âmbito, sendo muito mais amplo do que acreditava que fosse.

Diante disso, busquei aprofundar-me na relação entre ludicidade e práticas escolares, investigando qual é a concepção de professores da pré-escola. O intuito foi observar se a linha de pensamento desses docentes vincula a ludicidade ao brincar e ao aprender ou se o lúdico vai além dessa definição. Tendo isso em vista, este trabalho consiste em um estudo relacionado à compreensão dos professores da pré-escola quanto à maneira como a ludicidade se desenvolve nas práticas escolares.

Esta pesquisa está organizada em oito capítulos. A partir do segundo, “Histórico da ludicidade”, procuro abordar mais sobre o termo ludicidade, estabelecendo uma conversa com Santin (2001), Maluf (2004), Duran (2005) e Santanna e Nascimento (2011). Esse capítulo se divide em subseções, que se acercam aos seguintes assuntos: Ludicidade: jogo; Ludicidade: brinquedo e brincadeira; e, por fim, Ludicidade: brincar.

No capítulo intitulado “Experiência em um campo chamado ludicidade”, apresento que o lúdico se caracteriza como uma experiência, conforme Larrosa (2016), Dewey (2010), Santin (2001) e Olivier (1999). No quarto capítulo, “A

ludicidade e as práticas escolares”, me dedico a atrelar as práticas escolares à ludicidade e às diversas situações que podem ocorrer em diferentes espaços, sobre os quais nos falam Gomes (2009), Oliosi (2016) e Martins (2003).

No capítulo cinco, “Trajetória da investigação”, foi descrita a metodologia, de que maneira cheguei aos resultados dos dados gerados. Já no capítulo seis, “Compreensão dos professores sobre ludicidade”, conversei com professoras da pré-escola, procurando compreender seu entendimento acerca do termo ludicidade e de que maneira o desenvolvem nas práticas escolares.

Em “O lúdico tem hora?”, denominação do capítulo sete, discute-se a aproximação do conceito da experiência com o termo ludicidade. No último capítulo, por fim, apresento as considerações finais acerca do tema e do problema central deste estudo.

2 HISTÓRICO DA LUDICIDADE

Para podermos compreender a ludicidade, devemos primeiramente fazer as seguintes questões: o que é ludicidade? Onde ela ocorre? A concepção de ludicidade é bastante discutida na educação e se constitui em vários âmbitos, porém, para entender melhor a história dessa palavra, busquei definir as atividades lúdicas com base em referências bibliográficas. Quanto à origem da palavra, é possível dizer que

[...] em grego, todos os vocabulários referentes às atividades lúdicas estão ligados à palavra criança (païs). O verbo païzem, que se traduz por “brincar”, significa literalmente “fazer de criança”. [...] Só mais tarde paignia passa a designar indiscutivelmente os brinquedos das crianças, mas são raras as ocorrências. [...] Em latim a palavra ludibrium, proveniente de ludus, jogo, também não está ligado à infância e é utilizado num sentido metafórico. [...] Quanto à palavra crepundia, frequentemente traduzida por “brinquedos infantis” parece só ter adquirido depois do século IV, e encontrá-lo-emos frequentemente na pluma dos humanistas renascentista [...] (MANSON apud CINTRA; PROENÇA; JESUÍNO, 2010, p. 227).

Conforme o autor, o lúdico pode ser representado por uma brincadeira, um jogo, uma diversão. Diante disso, Winnicott apud Maluf (2014, p. 18) afirma que “[...] a criança busca, ao participar de uma atividade lúdica, prazer, para controlar a ansiedade, para estabelecer contatos sociais, para realizar a integração da personalidade, e, por fim, para comunicar-se com pessoas”.

Entretanto, nos dicionários de língua portuguesa, a palavra ludicidade não é encontrada, sendo inevitável a leitura de autores como Brougère (1998; 2001), Kishimoto (1996) e Huizinga (2005) que entendem o conceito de ludicidade como sinônimo de jogo. Outra concepção de ludicidade tem origem no latim *ludus*, que significa jogo, imitação ou exercício (MASSA, 2015).

Já para Santin (2001), *ludus* significa divertir-se. O autor cita em seu referencial o sociólogo Caillois, que define o “[...] lúdico como atividade livre por excelência” (SANTIN, 2001, p. 22), correspondente a um conceito de brinquedo e brincadeira. Além disso, ressalta-se que o brincar esteve presente em todas as épocas e o lúdico sempre foi vivido de forma natural, contando com a participação de toda a família, a fim de contribuir com o desenvolvimento individual (SANTANNA; NASCIMENTO, 2011, p. 20).

Para Duran (2005), a ludicidade é uma diversão, um jogo que pode ser praticado nas escolas, durante as aulas. Os termos faz de conta, jogo, brincadeira, brinquedo e cultura estão definitivamente ligados à ludicidade, promovendo divertimento e alegria¹. Também, ao perguntar qual a origem do termo ludicidade, é plausível dizer que esse termo se origina a partir da ação da criança.

Perreira apud Duran (2005) relaciona a criança à ludicidade porque ambos são interligados: a criança é o “símbolo” da ludicidade. É na infância que a criança pratica o brincar, tanto que ele pode desenvolver-se de várias formas, criando brinquedos, brincando livremente ou obtendo resultados oriundos de uma brincadeira. Por outro lado, a ideia de ludicidade de Friedmann apud Duran (2005) é a de que, na antiguidade, o brincar era conhecido como atividade tanto para crianças como para adultos. Dessa maneira, os jogos e as brincadeiras eram passados de geração em geração.

Maluf (2004) ainda explica que a ludicidade vai além de jogo, brinquedo e brincadeira. A autora enfatiza que brincar é um momento mágico para as crianças e que é a partir desse momento que elas se desenvolvem e contam com a liberdade de criar e reinventar o mundo. Esse brincar é essencial para a criança, pois estimula o desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo.

No sentido de complementar o conceito acima mencionado, há a ideia de ludicidade de Santin (2001, p. 53), segundo a qual a criança está diante de uma “[...] forma viva e como uma ação sentida e vivida, não pode ser apreendida pela palavra, mas pela fruição”. Assim, a ludicidade é fantasia, imaginação e sonhos constituídos pelo simbolismo, ou seja, cada criança constrói sua imaginação. Não é somente na área da educação que a ludicidade se faz presente, ela também pode ser vista na

¹ É preciso destacar que a noção de prazer e alegria não necessariamente vincula-se à ludicidade em todas as situações. Porém, como o foco deste estudo é outro, esta problemática não será aprofundada.

área da saúde, quando se abre espaço para uma “terapia lúdica”, fazendo com que o lúdico seja um fator positivo e terapêutico (SANTIN, 2001, p. 15).

2.1 A ludicidade e seus conceitos

Nesta seção, aborda-se a temática da ludicidade numa visão mais ampla, buscando compreendê-la por meio da delimitação de estudos de autores. Relembrando que a ludicidade se faz em vários termos, há diversos teóricos que a exibem em perspectivas diferentes, tanto que para uns é vista como jogo, enquanto que para outros é alegria, brincadeira, diversão, brinquedo e brincar. Buscando especificar o viés ou vieses em que acredito, esta seção foi dividida em três subseções: ludicidade: o jogo; ludicidade: brinquedo e brincadeira; ludicidade: brincar.

2.1.1 Ludicidade: jogo

Conforme mencionado anteriormente, a palavra ludicidade não é reconhecida como um vocábulo da língua portuguesa. Portanto, baseio-me em Kishimoto (1996), Huizinga (2005) e Brougère (1998) quando distinguem a ludicidade como um termo relacionado ao “jogo”. A partir desse conceito, constata-se várias formas de pensamentos sobre a ideia de jogo, de como ela é compreendida e para que fim os autores utilizam esse termo.

É essencial, no contexto deste estudo, sabermos o significado e o sentido da palavra jogo. Normalmente, afirmamos que os jogos são meios pedagógicos, ou seja, são considerados um brinquedo com o qual podemos educar as crianças, sendo essa concepção relacionada à escola, lugar onde se brinca (BROUGÈRE, 1998). Por outro lado, Huizinga entende o jogo como uma função da vida, porém, é um termo não passível de definição lógica, biológica ou estética. Para ele, o “[...] conceito de jogo deve permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento através das quais exprimimos a estrutura da vida social e espiritual” (HUIZINGA, 2005, p. 10).

Não sendo possível defini-lo, Huizinga então descreve as principais características do jogo. A primeira fundamenta-se no fato de que o jogo é livre e tem uma liberdade própria. A segunda característica está interligada à primeira, porque o

jogo não é parte da vida corrente e nem real, ao contrário, trata-se de uma vida de evasão a uma esfera temporária de atividade junto a uma orientação própria. Em uma visão mais ampla, a criança reconhece quando “está fazendo de conta” ou quando está “só brincando”. “O jogo se distingue da vida ‘comum’ tanto pelo lugar quanto pela duração que ocupa” (HUIZINGA, 2005, p. 11-12), o que simboliza a terceira característica: “o isolamento, a limitação”. Em outras palavras, o jogo sempre acontece dentro de limites de tempo e espaço.

Cabe destacar que o jogo pode ser compreendido de diversos modos. O termo pode abarcar desde jogos esportivos até jogos para crianças ou adultos, que, apesar de possuírem a mesma denominação, cada um tem sua especificidade. Kishimoto (1996, p. 15) acredita que “[...] a variedade de fenômenos considerados como jogo mostra a complexidade da tarefa de defini-lo”. Nesse sentido, Bassedas, Huguet e Solé (1999) procuram definir o jogo em diferentes tipos de atividade, o que na prática é muito difícil, pois surgem situações que se qualificam como jogo e que não respondem aos critérios mencionados.

Além disso, tanto a criança como o adulto misturam o jogo com o trabalho, as brincadeiras com as obrigações, cumprem as tarefas brincando de uma forma mais descontraída, tanto que para as pessoas adultas o trabalho criativo possui um componente lúdico. Ainda, o jogo promove o crescimento e proporciona benefícios ao desenvolvimento da criança, pois é através dele que ela explora o meio, as pessoas, os objetos que a rodeiam, aprende a coordenar suas ações com as de outra pessoa, aprende a planejar e a considerar os modos de alcançar um objetivo, aproxima-se e utiliza objetivos com intenções variadas e com fantasia (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999).

Para Santin (2001), o jogo em si pode ser definido como a maneira de jogar, tendo como exemplos o xadrez e o jogo de baralho. Brougère (1981) e Henriot (1983-1989) apud Kishimoto (1996, p. 17) destacam que há três definições para o termo jogo, sendo elas: “1. o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; 2. um sistema de regras; e 3. um objeto”. No primeiro caso, cada sociedade, dependendo de seu contexto e de sua linguagem, irá criar sua própria concepção de jogo, indo além de uma simples nomeação, pois é um ato social. Já no segundo caso diz respeito às regras que distinguem um jogo de outro. O terceiro caso faz referência ao jogo enquanto objeto que pode ser fabricado com diferentes materiais (KISHIMOTO, 1996, p. 17).

Assim como Kishimoto (1996), Bassedas, Huguet e Solé (1999) também fazem uma distinção entre os conceitos, abarcando os três tipos de jogos que são realizados frequentemente nas creches e pré-escolas nas seguintes descrições: “1. atividades apresentadas em forma de jogo; 2. o jogo pelo jogo; e 3. as situações planejadas de jogo” (1999, p. 145). O primeiro grupo tem sua referência em jogos de linguagem (falar ligeiro, nomear objetos, pronunciar palavras num determinado som), jogos de motricidade (realização de determinados movimentos seguidos por um ritmo, seguir um caminho imitando a professora) e jogos cognitivos diversos (localizar um objeto partindo de uma descrição). Muitos deles são realizados na sala de aula com intermédio de uma professora, quando se propõem determinadas tarefas às crianças, despertando a motivação e o interesse dos pequenos.

Outro grupo, o jogo pelo jogo, tem a finalidade da ampliação de um momento de espera, distração de meninas e meninos e proposição de alguma atividade de aprendizagem, afinal, jogo não é somente um passatempo. Neste caso, o educador não prevê o que irá acontecer, apenas vigia para que as crianças não se machuquem ou briguem. Na mesma linha de pensamento, podemos dizer que no primeiro grupo ocorre a intervenção do educador, enquanto que no segundo ele apenas observa.

Diante disso, Bassedas, Huguet e Solé (1999) nomeiam situações planejadas de jogo, última definição mencionada acima, enfatizando o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na sala de aula. As situações de jogo planejado podem ser diversas, estimulando e favorecendo a aprendizagem das crianças e salientando o importante papel que o jogo possui na educação e no desenvolvimento de suas capacidades. Um exemplo disso são os cantinhos de jogos, onde são oferecidas diversas situações às crianças, sendo o jogo o protagonista, possibilitando assim diversas experiências que procuram desenvolver capacidades variadas. Outra situação é o cantinho simbólico, que oportuniza às crianças representarem, por meio de dramatizações e verbalizações, situações imaginárias ou da vida cotidiana. Também há o cantinho da experimentação que, por meio da exploração de materiais próprios da natureza ou desenvolvidos, permite às crianças perceberem os efeitos de suas ações e, por fim, o cantinho dos jogos das regras, com os jogos de cartas, memória, entre outros.

Complementando as definições anteriores, Huizinga caracteriza o jogo como

[...] uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (HUIZINGA, 2005, p. 16).

A partir desse ponto de vista, vê-se que há uma caracterização própria e distinta em que o jogo é considerado um campo de “atividade livre” no qual o jogador parte de uma ação voluntária para uma por qual se interessa, promovendo a livre escolha. Bassedas, Huguet e Solé (1999) entendem a atividade lúdica como jogo, porém um jogo necessário que aproxima a criança ao mundo adulto, para que ela possa perpassar papéis e habilidades reconhecidas pelos pais, mães, educadores, educadoras. É passível de jogo, também, o mundo das fantasias, em que a criança explora suas imaginações, o que pode permitir, desde cedo, entretenimento.

Os mesmos autores consideram importante, levando em conta as variadas situações, apresentar alguns critérios referentes ao jogo, mostrando de que maneira ele poderá interferir na conduta de uma criança. Destacam-se, então, os cinco critérios a seguir:

[...] o jogo é uma atividade que proporciona prazer e diversão; o jogo não responde a uma finalidade externa, é feito sem nenhuma finalidade concreta e não está submetido a exigências ou interesses alheios; o jogo tem sempre uma característica imediatista: a criança joga aqui e agora, e não se planejam objetivos alheios ou diferentes no tempo; o jogo deixa um amplo espaço à livre iniciativa e à liberdade dos participantes; o jogo caracteriza-se, muitas vezes, pela simulação, por um “fazer de conta”, pela sua própria condição de semi-realidade e para possibilitar um mundo de fantasia [...] (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p.142-143).

Diante dessas colocações, podemos discutir cada critério acima mencionado, esclarecendo cada um deles. O primeiro relaciona o jogo à diversão e prazer, portanto, jogamos pelo prazer do momento, para nos divertirmos, distrairmos e não por uma obrigação ou por um objetivo, tanto que no segundo critério o jogo não tem relação com a finalidade externa, pressupõe certa liberdade de não cumprir com as expectativas, provocando a iniciativa e a invenção. No terceiro critério, a importância está nos meios e nas atividades em si e não na finalidade do jogo, o que não quer dizer que não tenha um objetivo, mas sim que este objetivo varia, pois se adapta ao que a criança vai descobrindo. O quarto trata de uma liberdade relativa, na qual

geralmente as crianças impõem os limites, as regras e determinam normas claras na atividade lúdica. Por fim, o último critério refere-se aos desejos que podem realizar-se com a simulação e a ilusão. Portanto, com “o jogo, transformamos o mundo exterior para adaptá-los às nossas necessidades” (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 143).

2.1.2 Ludicidade: brinquedo e brincadeira

Nesta subseção, aborda-se a influência do brinquedo e das brincadeiras no contexto lúdico da criança. A esse respeito, Kishimoto (1996), Brougère (2001) e demais autores acreditam que o brinquedo colabora com o mundo imaginário.

Antes de seguir, é preciso analisar a concepção de brinquedo e qual é a função que ele exerce. Segundo Brougère (2001, p. 13), “[...] trata-se, antes de tudo, de um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado às regras ou a princípios de utilização de outra natureza”. Outro aspecto relevante que podemos destacar é a relação entre jogo, brinquedo e seus diferentes conceitos. O brinquedo é visto como objeto infantil que, ao ser mencionado por um adulto, torna-se, por vezes, motivo de “zombaria”, porque está totalmente ligado à infância. Quanto ao jogo, ele é destinado tanto às crianças quanto aos adultos, visto que não define uma faixa etária (BROUGÈRE, 2001).

O brinquedo possui uma relação direta com a criança, pois estimula a representação de uma imagem que evoca a realidade. Para complementar esse conceito, Kishimoto (1996, p. 18) afirma que “[...] o brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas”. Sendo assim, o brinquedo busca incorporar o mundo imaginário gerado pelos desenhos, pela mídia, por um mundo global de fantasia, representando, dessa forma, o mundo real da imaginação.

A fim de caracterizar o brinquedo, é possível afirmar que “[...] trata-se de um objeto, palpável, finito e materialmente construído, podendo-se constituir segundo formas variadas de criação, desde aquelas artesanais até as inteiramente industrializadas” (OLIVEIRA 1986 apud CARVALHO, 1999, p. 91). Distingue-se ainda brinquedo de brincadeira e jogo, ao enfatizarmos o primeiro como uma “conotação de objeto com um sentido de gratuidade, de adesão descomprometida e com a finalidade de distração” e dizendo que tanto o jogo ou a brincadeira “[...]”

implica a questão da ação coletiva, através da prática que sugere destreza, desejo de vencer e de disputa” (CARVALHO, 1999, p. 91).

Segundo Brougère, brinquedo pode ser definido de duas maneiras: em relação à brincadeira ou à representação social. Primeiramente, o autor define que brinquedo “[...] é aquilo que é utilizado como suporte numa brincadeira, podendo ser objeto manufaturado, fabricado por aquele que brinca, sucata, obtendo um valor para o tempo da brincadeira, um objeto adaptado”. A segunda definição é que “[...] o brinquedo é um objeto industrial ou artesanal, reconhecido como tal pelo consumidor em potencial, em função de traços intrínsecos e do lugar que lhe é destinado no sistema social de distribuição dos objetos” (BROUGÈRE, 2001, p. 62-63).

A criança exerce sua capacidade de criar quando há riqueza e diversidade nas experiências que foram oferecidas pelas escolas, sendo essas voltadas a brincadeiras ou aprendizagens. A brincadeira constitui-se na linguagem infantil e tem um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”, sendo que a brincadeira é uma ação que pode ocorrer no plano da imaginação, que transporta quem brinca ao mundo da linguagem simbólica. Nesse sentido, a brincadeira ocorre numa relação entre a imaginação e a imitação da realidade, porque “[...] toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada” (BRASIL, 1998, p. 27).

É claro que o brinquedo, de certa forma, é uma função da brincadeira, porém, esta contempla uma ordem “não-funcional”. A fim de esclarecer essa afirmação, Brougère aponta que

[...] por detrás da brincadeira, é muito difícil descobrir uma função que poderíamos descrever com precisão: a brincadeira escapa a qualquer função precisa e é, sem dúvida, esse fato que a definiu, tradicionalmente, em torno das ideias de gratuidade e até de futilidade. E, na verdade, o que caracteriza a brincadeira é que ela pode fabricar seus objetos, em especial, desviando de seu uso habitual os objetos que cercam a criança; além do mais, é uma atividade livre, que não pode ser delimitada (BROUGÈRE, 2001, p. 13).

A partir desse ponto de vista, o brinquedo tem um valor “expressivo” que estimula a brincadeira, abrindo a possibilidade de ações coerentes com a representação. Afinal, no brinquedo não existe uma função de maternagem, e sim uma representação que indica uma atividade de significações de um objeto num determinado meio social (BROUGÈRE, 2001, p. 16). Analisando o termo brinquedo,

percebe-se que ele parte de uma significação, ou seja, de um ponto de vista a partir do qual podemos analisá-lo como um objeto simbólico. Pode-se citar, dessa forma, o aspecto material e as suas significações. O aspecto material inclui o tipo de material, a forma/desenho, a cor, o aspecto tátil, o aspecto odorífico, o ruído e a produção de sons. Já as significações enquadram a “[...] representação de uma realidade, as modificações induzidas nessa realidade, o universo imaginário representado, a representação isolada ou que pertence a um universo e o impacto da dimensão funcional” (BROUGÈRE, 2001, p. 44). Assim, o brinquedo serve como suporte para o ensino e a aprendizagem, como fonte de confrontação com significações culturais que se fixam em uma dimensão material do objeto (BROUGÈRE, 2001, p. 46).

A cultura lúdica não está presente apenas nas estruturas das brincadeiras, da manipulação em potencial que pode ser atualizada, ela é também simbólica, alicerça nas representações. A imaginação, os relatos e as histórias são interligados à brincadeira e ao próprio brinquedo, servindo de apoio para as representações que são retiradas de livros, filmes, desenhos animados (BROUGÈRE, 2001, p. 52). Por outro lado, o brinquedo pode também ser uma “terapia”, tanto que na área da saúde se busca implementá-lo não apenas como um brinquedo, mas sim como algo que pode apresentar fatores decisivos para o desenvolvimento humano. Sobre isso, Santin comenta:

[...] na área da biologia, com a base em recentes pesquisas neurológicas, o brinquedo é apresentado como um fator de desenvolvimento humano. A neurologia, depois de muitas pesquisas, proclama que o cérebro da criança se desenvolve graças às brincadeiras; literalmente dito, o cérebro cresce. Na área da pedagógica cresce também a importância do lúdico no processo de ensino/aprendizagem como garantia de preservação da criatividade do desenvolvimento do imaginário. Para a psicologia, o brinquedo é interpretado como atividade mediadora que possibilita à criança entrar, sem traumas, na vida dura do adulto (SANTIN, 2001, p. 16).

Ademais, observando a questão de que o brinquedo estimula a brincadeira, parece ser viável que a brincadeira se mostre como a atividade que permite à criança apropriar-se dos códigos culturais e de seu papel na socialização (BROUGÈRE, 2001, p. 61). Isso porque o brinquedo oportuniza às crianças não apenas um meio de brincar, mas também imaginar e representar universos imaginários. Resumidamente, o brinquedo é mais que um instrumento de brincadeira, é “[...] o material que dá o toque, o ponto de partida, a tonalidade do cenário lúdico” (BROUGÈRE, 2001, p. 83-84). Ainda, a brincadeira é um meio

através do qual o professor pode, com um olhar mais analítico, observar e registrar os processos de desenvolvimento das crianças, tanto no coletivo quanto no individual, verificando sua capacidade de usar a linguagem, de socializar, bem como de dispor de recursos afetivos e emocionais (BRASIL, 1998).

2.1.3 Ludicidade: brincar

O brincar, entendido como algo espontâneo e prazeroso (MALUF, 2004), é outro fator que podemos agregar ao contexto da ludicidade. Winnicott (1975, p. 71) considera que, no brincar, a criança ou o adulto aprecia a liberdade de criar, sendo que “[...] a importância do brincar é sempre a precariedade do interjogo entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais”. Nesse sentido, “[...] para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados” (BRASIL, 1998, p. 27).

Outro fator relevante ao ato de brincar é que pode ser entendido como facilitador do crescimento e, por conseguinte, da saúde. Para Winnicott (1975), o brincar é capaz de conduzir aos relacionamentos grupais e pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia. Desse modo, o autor compreende que o brincar deu origem à psicanálise no sentido de que esta é uma forma mais desenvolvida do brincar que serve para melhorar a comunicação consigo e com os outros.

É no ato de brincar que a criança estabelece elos entre as características reais e as do papel assumido, tendo consciência e generalizando outras situações (BRASIL, 1998). O brincar é acessível a todas as faixas etárias, pois, além de ser prazeroso e espontâneo, é uma atividade exploratória que auxilia as crianças no seu desenvolvimento, tanto físico quanto mental, social e emocional. O brincar transforma, ainda, a criança em uma produtora de comunicação e expressão associadas ao pensamento e à ação e é um meio que ensina a viver, não servindo somente como um passatempo (MALUF, 2004).

A criança, quando brinca, agrega desenvolvimento às atividades do cotidiano e, por meio das brincadeiras, ela constrói sua identidade, sua imagem e a imagem do mundo que a cerca. Maluf (2004, p. 20) relata que o brincar desenvolve-se pelas relações cotidianas e acredita “[...] que através do brincar a criança prepara-se para aprender. Brincando ela aprende novos conceitos, adquire informações e tem um crescimento saudável”.

3 EXPERIÊNCIA EM UM CAMPO CHAMADO LUDICIDADE

Como vimos no capítulo anterior, a ludicidade não está atrelada apenas à definição de jogo, mas também à alegria que deve contagiar a atividade, portanto, o “[...] lúdico seria aquela dimensão vivenciada de quando se pratica alguma atividade enquanto diversão” (SANTIN, 2001, p. 23). Com base nos relatos de alguns autores que abordam a ludicidade como alegria, sabe-se que é preciso vivenciá-la para ter experiência, pois, é através dessa experiência que conseguimos ligar uma atividade lúdica à alegria e, para Maluf (2014), são as atividades lúdicas que proporcionam a experiência. Diante disso, retoma-se o conceito de que “[...] a atividade lúdica pode ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra atividade que vise proporcionar interação” (MALUF, 2014, p. 21).

Outro aspecto relevante a ser abordado neste estudo é o de que a experiência da alegria só acontece por meio do toque, do sentimento. Ressalta-se que essa experiência não quer simplesmente se referir a algo alegre, mas a quanto a ludicidade pode aproximar-se de uma experiência alegre. Larrosa assinala que a palavra experiência vem do latim *experiri* e significa provar, experimentar: “[...] a experiência é o que nos passa, nos acontece, nos toca” (LARROSA, 2016, 18). É o toque, os gestos impossíveis, os fatos que nos acontecem, entre outros. Porém, vivenciar isso

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2016, p. 25).

Snyders (1993) buscou centrar seu trabalho na alegria presente nos alunos jovens, dando a eles um espaço que proporcionasse alegria e fazendo com que apreciassem cada etapa de suas vidas, independentemente da faixa etária. Segundo ele, “[...] somente se o aluno sentir a alegria presente na escola é que ele reprimirá sua inclinação à distração, à preguiça, à facilidade” (SNYDERS, 1993, p. 27). Nesse sentido, percebe-se que, atualmente, os profissionais do ensino devem incentivar a alegria nas escolas, pois com ela o aluno se motivará a estudar, deixando a distração e a preguiça de lado.

A escola, nessa perspectiva, tem a responsabilidade de manter o equilíbrio, ou seja, de procurar um ponto entre a “[...] criança como futuro adulto e a criança como atualmente criança” (SNYDERS, 1993, p. 29). Conforme Snyders, a alegria do aluno não pode separar-se da alegria do jovem, pois a criança obtém o dote de estar no presente e é necessário que ela ame o seu presente e aproveite o momento.

A atividade lúdica direciona-se a diversas idades, porém, podem ocorrer alterações na metodologia de aplicação para cada faixa etária e, por esse motivo,

[...] as atividades lúdicas têm capacidade de desenvolver várias habilidades na criança, proporcionando-lhes divertimento, prazer, convívio profícuo, estímulo intelectual, desenvolvimento harmonioso, autocontrole e autorrealização. Não só as crianças são beneficiadas pelas atividades lúdicas, mas também os professores (MALUF, 2014, p. 23).

Além disso, a vivência do brincar está ligada à alegria, pois quem brinca sente prazer de estar fazendo o que faz e, nesse caso, podemos perceber que, na brincadeira, as crianças, os jovens e os adultos estão ou são felizes, alegres e satisfeitos. “A alegria se sente, se vive, se experimenta, não uma representação mental” (SANTIN, 2001, p. 27).

Martins (2003) enfatiza que na sociedade em que vivemos, estamos mais preocupados com o trabalho produtivo, interessados em buscar um resultado em vez de fazer uso do lúdico vivenciado na infância, que muitas vezes é ignorado e esquecido. Há uma “dicotomia de dever e prazer”, vinculada à hora do trabalho e à hora do prazer diferenciadamente. Essa visão, que é própria do nosso dia a dia, faz-nos apenas desfrutar das horas de prazer quando a hora do dever estiver concluída, ou seja, a atividade do prazer é deixada em segundo plano, após a obrigação do dever cumprido.

Partindo disso, menciona-se também que a educação das crianças pequenas tem como intuito promover uma integração entre os aspectos físico, emocional, afetivo, cognitivo e social, pois a criança é considerada um “[...] ser completo e indivisível” sendo que as “divergências” estão, precisamente, no que se entende do assunto trabalhado através desses aspectos (BRASIL, 1998, p. 18).

O termo atividade lúdica, para Santin (2001), não se refere às atividades, mas sim aos valores vividos e internalizados por quem brinca, levando o lúdico ao campo da ação (SANTIN, 2001, p. 24). Já a ação lúdica está vinculada ao inventor do brinquedo e tudo pode depender do elemento e da situação em que se promove a ludicidade, portanto, podemos analisar que há grandes chances de que, entre todos os animais, somente o ser humano possui a capacidade de brincar, pois é só ele que consegue reunir os elementos para criar a brincadeira (SANTIN, 2001).

A ludicidade tem como objetivo a vivência prazerosa de uma atividade que remete ao “gosto porque gosto”, termo usual quando as crianças expressam suas preferências. Quando são questionadas sobre o motivo de gostarem de algumas brincadeiras, não obtemos respostas, pois “o lúdico não tem motivos, ele é” (OLIVIER, 1999, p. 21). Tem-se, dessa forma, o lúdico espontâneo, pois dever e prazer não combinam, não se encontram. O lúdico, de acordo com Olivier (1999), pertence a uma dimensão de sonho, magia, sensibilidade, relacionada mais ao prazer do que à realidade.

Conforme Brancher (2011, p. 8) “[...] a criança se desenvolve pelas experiências, pela interação que ocorre criança-criança, criança-adulto, criança-mundo”. Partindo dessa concepção, a brincadeira e os jogos proporcionam uma “inserção, apropriação e experimentação sócio-cultural”. Portanto, as experiências vividas durante a infância são tidas como marcos em nossas vidas, muitas delas não imaginamos, não conhecemos, mas relatamos através da fala, dos gestos. Pensando nisso, Larrosa (2016, p. 27) afirma que a “[...] experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência, razão ou fundamento, mas que simplesmente ‘ex-iste’ de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente”. Baseando-se nessa visão, diz-se que as brincadeiras e os brinquedos que eram utilizados na tenra idade permanecem na memória, integrando a experiência vivida (MARTINS, 2003).

Para Maluf (2004), a criança vivencia a experiência brincando e, por ser curiosa e imaginativa, busca experimentar um mundo novo, explorando tudo que a

potencializa. Quanto à brincadeira, oportuniza uma experiência que faz da criança um ser humano mais maduro nas emoções e faz com que aprenda uma maneira de convivência mais rica, porque

[...] ao brincarmos exercitamos nossas potencialidades, provocamos o funcionamento do pensamento, adquirimos conhecimento sem estresse e medo, desenvolvemos a sociabilidade, cultivamos a sensibilidade, nos desenvolvemos intelectualmente, socialmente e emocionalmente (MALUF, 2004, p. 21).

O mais importante, na infância, são as experiências vividas. É preciso que estas estejam também refletidas na brincadeira, levando em conta que é no brincar que as crianças lidam com os fatos ocorridos no dia a dia. As brincadeiras ainda devem contar com o envolvimento do adulto, pois é pela imitação, pelo brincar do adulto, que se conseguirá o contato, o vínculo com as crianças (MARTINS, 2003).

Larrosa (2016) define o sujeito da experiência não por sua atividade, mas por sua passividade, receptividade, disponibilidade e abertura. A experiência, portanto, é uma passagem da vida, ou melhor, é um lugar por onde se passa a (re)viver as experiências. Como mencionado no início deste capítulo, a experiência é tudo aquilo que nos toca, passa, acontece e, ao passar, nos forma e nos transforma. Porém, somente o sujeito da experiência está aberto à sua própria transformação (LARROSA, 2016, p. 28). Segundo o autor,

[...] se a experiência é o que nos acontece, e o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão. Não se pode captar a experiência a partir de uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito agente, a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional (LARROSA, 2016, p. 28).

Larrosa (2016, p. 32) também aborda a experiência como “[...] um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal”. A experiência é algo que nos acontece e, mesmo que duas pessoas passem pelo mesmo acontecimento, ela sempre será outra, pois é única, singular, sem repetição e, de certa maneira, ninguém aprende nem se beneficia com a experiência do próximo. Sobre essa singularidade, Dewey acrescenta:

É difícil identificar o cenário das experiências do indivíduo e, ainda mais difícil, descobrir exatamente de que forma os conhecimentos adquiridos através dessas experiências relacionados com os conteúdos das matérias de estudo possam ser utilizados para levar os alunos em direção a campos de experiência mais amplos e mais organizados (DEWEY, 2010, p. 77).

Com isso, Dewey atenta para a experiência como algo muito difícil de identificar no indivíduo, sugerindo que é ainda mais complexo descobrir a experiência de um conhecimento.

Segundo Larrosa (2016, p. 74), adquire-se experiência através das vivências da vida, ou seja, a experiência ocorre com “[...] o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser”.

Larrosa (2016) coloca a relação educativa como “tutela” da experiência. Já Dewey (2010) descreve que a educação é fruto da experiência, pois tudo que é considerado matéria de estudo deriva de materiais que pertenceram ao espaço da experiência da vida cotidiana. Na grande maioria das vezes, as propostas educacionais de uma escola na qual o aluno é sujeito passivo se diferenciam dos processos pedagógicos que partem da experiência, pois “[...] iniciam a partir de fatos e verdades que se encontram fora do âmbito das experiências vivenciadas pelos alunos e que, por isso, enfrentam o problema de ter que descobrir meios de relacioná-los com tais experiências” (DEWEY, 2010, p. 75-76). Dewey ainda ressalta que a criança inicia as suas experiências em um ambiente de objetos e pessoas bastante restrito em termos de tempo e espaço.

O aprendizado parte das condições de experiência que irão se originar de uma busca ativa por informações e novas ideias. Dessa forma, o professor tem a responsabilidade de dar atenção a dois aspectos:

[...] primeiro, que os problemas surjam das condições das experiências que estão acontecendo no presente e que sejam coerentes com as capacidades dos alunos; segundo que essas experiências despertem nos alunos a necessidade de busca ativa de informações e novas ideias (DEWEY, 2010, p. 82).

Com Larrosa (2016), percebo a experiência como uma passagem de vida, uma experiência que nos toca, nos acontece, nos passa, e que não parte de uma ação, de uma reflexão, mas de uma lógica de paixão, uma reflexão de um sujeito

sobre si. Com Dewey (2010), compreendo que a experiência é a base no campo da educação, ou seja, a experiência sempre está presente na vida de qualquer indivíduo que busca conhecer.

4 A LUDICIDADE E AS PRÁTICAS ESCOLARES

Até aqui, entendemos que a atividade lúdica é fundamental para as crianças, pois é por meio dela que se estabelece uma relação de integração com o outro e que se criam e recriam as brincadeiras. Este capítulo atrelará as práticas escolares à ludicidade, verificando de que maneira esta última se apresenta nas práticas pedagógicas do professor.

A criança, desde pequena, utiliza brinquedos, sendo que o primeiro é seu próprio corpo, pois a partir dele consegue descobrir movimentos, toques, sensações e, após essas descobertas, explora os brinquedos que estão ao seu redor. Partindo disso, é possível dizer que o brinquedo sempre estará presente na vida das crianças (GOMES, 2009, p.18). Elas passam a utilizar os conceitos aprendidos a partir do próprio corpo em casa, nas ruas, e até na escola, espaço em que se desenvolvem, criam, interagem com outras crianças e expõem suas descobertas e ansiedades.

É um pensamento do senso comum vincular o lúdico à recreação, mas, infelizmente, grande parte da comunidade acredita que as crianças não agregam nada a seu conhecimento com a prática lúdica, sendo apenas uma maneira de desfrutar o tempo livre. Muitas vezes, os pais e a sociedade em geral não compreendem o significado e a importância da ludicidade, porque

[...] a sociedade encara o brincar como uma atividade apenas recreativa que serve para exercitar mais o corpo do que a mente, percebe-se isso em discursos usados por pais e professores, em momentos para representação da criança como “Pare de brincar, agora é sério!”, Mas quem disse que brincando não se aprende? (GOMES, 2009, p. 16).

Nas etapas da vida de uma criança, o brincar, o jogo, a brincadeira e o brinquedo são fatores que precisam estar presentes, pois garantem uma aprendizagem e um desenvolvimento social, intelectual e comportamental de

sucesso. A criança não nasce sabendo brincar, é por meio da estimulação de um adulto que ela aprende e o lúdico é o elemento que a criança relaciona com o mundo, a partir do qual cria segurança e adquire uma autonomia (OLIOSI, 2016).

Nas práticas escolares, por exemplo, em uma atividade que estabelece o lúdico, as crianças encontram mais facilidade em aprimorar, interagir e compreender de uma forma mais clara o que acontece. Como afirma Oliosi (2016, p.1310-1311) é “[...] através do lúdico [que] as crianças se tornam seres humanos críticos, que sabem dialogar, que sempre tem um jeito novo de brincar, capaz de enfrentar diversas situações, aprende a pensar e usa para descobrir seu mundo”. Em relação a esse fator, Schultz, Muller e Domingues (2006, texto digital) comentam que a atividade lúdica procura “[...] tornar a aprendizagem mais prazerosa, interessante, divertida e uma atividade ‘séria’, com a qual se estimule os alunos em seu processo de construção do conhecimento”.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada no dia vinte de dezembro do ano de dois mil e dezessete, reitera aquilo que já fora defendido nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu artigo 4º, que define a criança como um:

[...] sujeito histórico e de direitos, que, as interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2017, p. 35).

De fato, a ludicidade na pré-escola ocorre em diversas situações, como nas aprendizagens, nas rodas de cantigas, nas refeições, nas atividades livres em que a criança cria e recria sua imaginação através dos brinquedos, relacionando-se com a realidade. As rotinas também podem ser lúdicas,

[...] não somente o brincar pode oferecer a ludicidade, até mesmo as ações mais simples e rotineiras da educação infantil podem ser lúdicas, como por exemplo: o banho, as cantigas, a hora das refeições, entre outros momentos pertinentes a este espaço que precisa ser rico em alegria e ludicidade para potencializar o desenvolvimento das crianças (OLIOSI, 2016, p. 1311).

Retomando a perspectiva da BNCC, esta afirma que, na primeira etapa da Educação Básica, interação e brincadeira são elementos que devem ser assegurados como um direito do sujeito aprendente. Este mesmo marco regulador

elencar seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças, sendo eles: “[...] conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se” (BRASIL, 2017, p. 36).

A Base ainda aborda o artigo 9º das DCNEI que trata sobre os eixos das práticas pedagógicas da etapa da Educação Infantil, que incluem a brincadeira e as interações:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2017, p. 35).

Martins (2003) acredita que a escola tem como dever proporcionar um espaço para brincar, sorrir, sonhar, pensar, construir conhecimentos, fantasias, desafios, construir uma formação integral e desenvolver valores morais e éticos, a fim de que a criança se torne, dessa forma, um ser humano comprometido, com sonhos e expectativas de um cidadão social. A escola e a pré-escola devem também garantir um ambiente que seja rico em informações, gerando um estímulo ao desenvolvimento e não se deve forçar a criança a assimilar nada além daquilo que ela é capaz de realizar com prazer.

Brincar, para a BNCC, está elencado como um direito de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, tanto que esse termo se destaca em diferentes espaços e tempos, podendo ocorrer com diferentes parceiros (criança e adultos), ampliando dessa forma “[...] seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais” (BRASIL, 2017, p. 36).

Ressalta-se que há uma diferença entre atividade lúdica livre e atividade lúdica com vínculos pedagógicos. A primeira consiste em o professor levar para a sala de aula uma atividade envolvendo jogo. Já a atividade com vínculos pedagógicos vai além disso, ela pode ser utilizada para fins didáticos, desde que se determine qual o objetivo e de que forma pode auxiliar na dinâmica da aula e na compreensão do conteúdo pelo aluno (GOMES, 2009). Nesse sentido, tanto a escola como os educadores possuem o papel de repensar suas práticas, buscando

utilizar as brincadeiras e os jogos a fim de tornar a aula mais alegre e espontânea. Ainda,

[...] cabe à escola e aos profissionais que nela atuam, repensar suas práticas e valorizar o jogo, como uma forma de evitar a monotonia das aulas, desinteresse e indisciplina. É preciso recuperar o sentido da escola, como um lugar de alegria, prazer intelectual e satisfação (GOMES, 2009, p. 19).

Por fim, os educadores, diretores e adultos devem estimular e conduzir os alunos para que participem de forma livre, crítica e criativa, partindo de seus interesses e necessidades. Quando o educador desperta, se conscientiza e confia no aluno e no trabalho, tem como resultado uma criança com paixão pelos estudos e, assim, ela mesma estimula-se a buscar novos conhecimentos, fazendo o possível para corresponder ao que se espera dela (GOMES, 2009).

5 TRAJETÓRIA DA INVESTIGAÇÃO

O presente estudo tem como foco principal investigar qual a visão que os professores têm acerca da ludicidade, buscando visualizar as linhas de pensamento que possuem sobre o tema. Para tanto, parte-se da problematização de como a concepção de ludicidade é compreendida pelos professores da pré-escola e de que maneira é desenvolvida em suas práticas escolares.

O público-alvo deste estudo constitui-se de um grupo de professores atuantes em uma escola de um município do Vale do Taquari/RS. Por isso, antes da realização da pesquisa, houve um contato com a Secretaria Municipal de Educação para solicitar autorização e verificar quantas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental o município possui, quantas turmas de pré-escola, quantos professores atuam nessa faixa etária e quantos deles são monitores e referenciados (APÊNDICE A).

Na ocasião do encontro com a secretária municipal, solicitou-se que ela assinasse o termo de consentimento (APÊNDICE B) e obteve-se, assim, a aceitação da responsável para que o município participasse da pesquisa.

Depois de verificar os dados oferecidos pela Secretaria Municipal, viu-se que o município no qual foi efetuada a pesquisa possui uma escola de Educação Infantil e quatro escolas de Ensino Fundamental com turmas de pré-escola distribuídas em diferentes localidades. Diante desses dados, constatou-se que as turmas de pré-escola das escolas de Ensino Fundamental de cada localidade possuem uma professora titular, não havendo nenhuma monitora. Já na escola de Educação

Infantil, há uma turma de pré-escola que possui uma professora titular, mas também sem auxílio de monitora.

As escolas de Ensino Fundamental, além de possuírem professoras titulares nas turmas de pré-escola, possuem também professores que atuam na área de Educação Física, Informática, Língua Inglesa, Língua Alemã e Música.

5.1 Roteiro da investigação

Para obter os resultados almejados nos objetivos específicos, partiu-se de um pressuposto qualitativo para a coleta das informações necessárias. No intuito de construir conhecimento específico sobre essa abordagem, utilizei autores como Creswell (2010), Neto e Triviños (1999), André (1995), Marconi e Lakatos (2003), entre outros que esclarecem a definição de pesquisa qualitativa.

Creswell (2010) explica que a pesquisa qualitativa é uma exploração que visa entender a significação que indivíduos e grupos atribuem a um problema social e humano. Esse tipo de pesquisa baseia-se em questões e procedimentos que emergem de dados coletados no meio do ambiente de um participante, análises de dados construídos partindo das particularidades para um tema geral e interpretações dos pesquisadores acerca do significado dos dados. De acordo com André (1995), a pesquisa qualitativa não envolve números, é entendida como coleta de dados como, por exemplo, observações, trabalhos descritivos, diários de campo. Já a pesquisa quantitativa refere-se à utilização de números.

Encontram-se vários tipos de pesquisa, portanto, para esta investigação, o enquadramento do estudo de caso é o que mais se aproxima da proposta deste trabalho. Gil (2009) e André (1995) auxiliam na compreensão de que tipo de estudo está se tratando: o estudo de caso constitui-se de diversas modalidades, tratando de múltiplos modelos para uma produção de conhecimento num campo específico. Além disso, indica princípios e regras que possibilitam a observação ao longo do processo de investigação, envolve etapas de formulação e delimitação do problema e, segundo Triviños (1987), não é generalizável. Portanto, os resultados deste estudo são aplicáveis somente para o município pesquisado.

5.2 Procedimentos para a geração de dados

A geração de dados se estabeleceu através de entrevistas semiestruturadas, observações e elaboração de um diário de campo, procedimentos adotados após o contato com a Secretaria de Educação do município investigado.

A fim de gerar dados que respondessem ao problema de pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE C) com duas professoras que atuam nas turmas de pré-escola do município investigado. Ambas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE D). De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 195-197), a entrevista é uma ferramenta importante para vários campos da ciência social ou de outros setores de atividade. Para Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada se caracteriza como um enfoque importante, pois “valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessária, enriquecendo a investigação”. O desenvolvimento das entrevistas se concretizou na quinzena do início do mês de março de 2018.

Vale ressaltar que os nomes das entrevistadas não serão revelados, por questões éticas e por isso serão identificadas com as letras A e B para diferenciar uma professora da outra. Escolhi essa denominação pelo fato de que a pesquisa se deu em uma escola do município que contém duas turmas de pré-escola, sendo que a professora A trabalha com uma turma de pré A (crianças de 4 anos), enquanto que a professora B trabalha com uma turma de pré B (crianças de 5 anos).

Outra ferramenta utilizada no estudo foi a observação, através da qual buscou-se o aprofundamento e a compreensão do tema de pesquisa. Segundo os autores Marconi e Lakatos (2003), é um método para conseguir informações e utilizar os sentidos na obtenção de um determinado aspecto da realidade. Porém, a observação não se limitou a apenas ouvir e ver, mas também a examinar fatos e fenômenos estudados. Além disso, para Neto e Triviños (1999), a pesquisa qualitativa tem como instrumento a coleta de informação por meio da observação, que deve ser voluntária e seletiva, porque esse instrumento requer uma saída de campo.

Diante disso, a observação consiste em uma série de categorias, que variam conforme as circunstâncias, ou seja, conforme o local em que será aplicada. Nessa perspectiva, utilizou-se neste estudo a observação não-participante, na qual “[...] o

pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem interferir-se a ela: permanece de fora” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 193). Observei o que estava acontecendo, porém, permaneci do lado de fora, não participando, de fato, do que estava acontecendo.

Como a observação é uma ferramenta abrangente para o estudo, mais especificamente para descobrir curiosidades e adquirir conhecimentos, foram observadas duas turmas de pré-escola. As professoras titulares assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE E). A observação teve por objetivo investigar em qual momento a docente utilizou a ludicidade e de que maneira realizou as atividades lúdicas em suas práticas pedagógicas. Observei duas aulas de cada uma das titulares, durante o turno escolar de quatro horas, totalizando quatro observações com 16 horas de duração.

Fiz uso, ainda, do diário de campo, em que anotei tudo que aconteceu durante as aulas. Segundo Triviños (1987), as anotações de campo ou diário de campo são de natureza qualitativa e as informações registradas representam um processo complexo, não pela importância que o tipo de investigação quer conferir ao sujeito e ao investigador, mas pelas dimensões explícitas que os dados podem exigir.

As anotações de campo devem registrar “as reflexões” do investigador que surjam em face da observação dos fenômenos. Elas representam ou podem representar as primeiras buscas espontâneas de significados, as primeiras expressões de explicações. [...] As reflexões do investigador também podem referir-se a questões metodológicas e teóricas, a processos que devem ser aprofundados, a aspectos sobre os quais cabem maior informação ou indagação etc. (TRIVIÑOS, 1987, p. 155).

Ressalta-se que o diário de campo é uma ferramenta que, além de registrar as informações, permite fazer reflexões acerca dos dados coletados durante a observação, o que se acredita ser fundamental para o estudo.

Por fim, relato que o diário de campo foi uma das ferramentas fundamentais para a geração dos dados, pois nele consegui registrar as minhas inquietações, reflexões sobre a pesquisa e, inclusive, sobre a minha trajetória até aqui. Outra ferramenta importante para tornar essa pesquisa ainda mais reflexiva foram as entrevistas semiestruturadas, que me ajudaram a compreender o que as professoras entendem sobre ludicidade.

5.3 Metodologia de análise

A análise de conteúdo, segundo Triviños (1987), pode ser um método aplicado tanto em pesquisas quantitativas quanto em qualitativas. Moraes (1999), por sua vez, define a análise de conteúdo como uma metodologia de pesquisa que serve para descrever e interpretar o conteúdo de documentos e textos em geral, tornando-se, dessa forma, uma análise de descrição quantitativa ou qualitativa.

Os estudos de análise de conteúdo são uma metodologia que faz parte de uma pesquisa teórica e prática, obtendo significado no campo das investigações sociais e constituindo-se, além de uma técnica de análise de dados, em uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias (MORAES, 1999).

O presente estudo utilizou-se de uma metodologia de natureza qualitativa que, de acordo com Câmara (2013), permite estabelecer fatores de determinados fenômenos partindo de uma análise do real através da população estudada. A pesquisa incluiu, inicialmente, a permissão dos sujeitos participantes através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para após serem coletados os dados. Essa ferramenta é fundamental, pois formaliza o contrato entre o pesquisador e o entrevistado, a fim de construir uma identidade sigilosa para o respondente.

Após ler as transcrições das entrevistas, que foram gravadas, com autorização das professoras entrevistadas, e o diário de campo, busquei recorrências que pudessem auxiliar na análise dos dados, ou seja, compus categorias de cores e criei uma legenda para cinco tópicos, cito: tópico para jogo; tópico para brincar; tópico para brincadeiras/brinquedo; tópico para integração/socialização e tópico para aprendizagem.

A partir disso, analisei as categorias levantadas e construí dois capítulos que procuram responder aos objetivos específicos de minha pesquisa. O primeiro deles intitula-se “Compreensão dos professores sobre ludicidade”, em que juntei todas as categorias que se referiam a perspectivas dos professores sobre o lúdico. No seguinte, “O lúdico tem hora?”, procurei compreender as aproximações que o conceito de experiência tem com a temática ludicidade. Sendo da ordem do que marca, será que podemos conceber uma hora específica para a ludicidade acontecer no espaço escolar?

6 COMPREENSÃO DOS PROFESSORES SOBRE LUDICIDADE

Neste capítulo, busco alcançar o segundo objetivo específico do meu estudo, o de analisar o que o professor da pré-escola entende por ludicidade. Para tanto, apresentarei o que as professoras estão entendendo por ludicidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) busca uma transversalidade do que é ludicidade na Educação Infantil, mencionado no capítulo quatro deste estudo, que define a criança como sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade, brinca, imagina, aprende. Nesse sentido, há uma relação com o que a Professora A descreve sobre o que é ludicidade: “*Ludicidade para mim é brincar, imaginar, fantasiar, criar. São nessas palavras que as crianças aprendem algo, neste momento, fazendo essas atividades, elas imaginam, exploram, criam algo*”². Destaco que a professora relaciona a ludicidade muito com a experiência, ou seja, com o que Lorrosa (2016, p. 26) afirma: “[...] a experiência é em primeiro lugar de um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”.

Diante do que a BNCC reitera que o sujeito aprendiz possui direito de conviver, brincar, participar, explorar, conhecer-se, expressar-se, percebo que, a partir do resgate conceitual do significado de ludicidade explorado no segundo capítulo deste trabalho, a ludicidade está contemplada nestes direitos de aprendizagem e desenvolvimento apresentados na BNCC, pois podemos defini-la como brincadeira, jogo e brinquedo.

São nesses momentos que as crianças constroem e aprimoram seus conhecimentos por meio de ações juntamente com seus pares e com os adultos. Isso possibilita um elo de “aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2017, p. 35). A respeito da socialização, a professora A destacou sua relação com a ludicidade na seguinte fala: “*o brincar que acontece geralmente logo depois do*

² Para distinguir as respostas das entrevistadas do texto desta pesquisa utilizou-se o itálico.

recreio onde eles brincam livres e também podem criar, fantasiar, imaginar e interagir com os coleguinhas”. Percebo que esta professora relaciona o lúdico com o brincar e que nesta possibilidade de brincar ocorre a socialização.

Quando questionadas se acham o lúdico fundamental para as crianças e o porquê, as professoras responderam da seguinte forma:

Sim. Fundamental. Pois nessa idade eles têm, não deve haver esse corte, não devemos pressionar as crianças com muitas tarefas, muitas atividades, devemos pensar que isso sim é a infância, é o momento que eles precisam se socializar, brincar e viver da forma deles próprios (Professora A).

Muito, muito importante. Porque através da brincadeira que a criança aprende, é incentivada, tem gosto. Ela muitas vezes não percebe que está fazendo atividades brincando. Então, nos jogos, nas brincadeiras consegue desenvolver muita coisa, até no brinquedo livre vê muita coisa como a criança brinca, do que ela brinca, como ela interage com o colega (Professora B).

E é com Maluf (2014) que podemos relacionar o excerto descrito acima pelas professoras, quando menciona que as atividades lúdicas estão viabilizadas com a experiência, ou seja, as atividades lúdicas podem ser qualquer atividade, desde um brincar livre até um brincar relacionado com a socialização.

O termo brincar que se destaca em diferentes espaços e tempos é encontrado principalmente no momento do pátio e do brincar livre. Pude analisar as crianças da turma do pré A quando estavam em seu momento livre no pátio:

Analisei a forma em que a turma brinca e explora o ambiente. Nisso consegui ver que as crianças buscam explorar amplos espaços, ambientes. Também notei que há alguns alunos que buscam interagir com outras crianças, de turmas diferentes (DIÁRIO DE CAMPO, 12/03/2018).

A Base Nacional Comum Curricular dispõe que na Educação Infantil

[...] é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BRASIL, 2017, p. 40).

Nesta perspectiva, podemos compreender que a criança se singulariza como sujeito através das linguagens, buscando participar de conversas e histórias, as

quais podem ocorrer nas brincadeiras coletivas, nas rodas cantadas, dentre outros fatores que expressam a oralidade. A Professora A desenvolve as suas aulas:

[...] pensando na parte da oralidade, onde tem o momento de contar coisas que acontecem em casa ou com os colegas. Também muitas vezes com histórias, ir para um tema através de uma história contada a eles, onde depois eles também opinam e interagem com o assunto (Professora A).

No capítulo três deste estudo, relato sobre a experiência, e um dos autores abordados nesta pesquisa foi Maluf (2014), que aborda o lúdico como algo prazeroso, divertido, algo que possibilita que a criança se desenvolva em inúmeras habilidades. E também Santin (2001), que ressalta o lúdico como uma vivência do brincar interligada com a alegria, ou seja, quem brinca sente o prazer, gosta do que faz. Com isso, entendo que o lúdico tem tudo a ver com a experiência, pois é no campo da ludicidade que a criança brinca com gosto e sente prazer. Em conversa com a Professora B acerca de o que ela entende por ludicidade, ressaltou-se que *“ludicidade é o momento que a criança se sente, sente o prazer de estar fazendo aquela atividade, que é o brincar que ela gosta, são atividades que ela gosta”* (Professora B).

Penso, então, que na ludicidade está englobada também a alegria, podendo acontecer em sala de aula, no pátio, em casa, ou qualquer espaço onde a criança esteja à vontade e goste do que está fazendo. Abordo isso no meu diário de campo, quando, ao observar a turma do pré A no pátio, percebi o encantamento, o sorriso, sendo eles próprios os protagonistas da brincadeira:

[...] o mais valioso a diversão das crianças brincando livre, criando suas próprias brincadeiras, sendo protagonistas de suas brincadeiras. Me pergunto, criança é ser livre? Jogos, brinquedos são mais divertidos que ser protagonista de sua própria brincadeira? (DIÁRIO DE CAMPO, 12/03/2018).

Brougère (1998) ressalta que os jogos são fins pedagógicos, considerados como brinquedos com os quais podemos educar as crianças. Percebo uma relação com o que afirma a professora B *“[...] tentar desenvolver atividades onde inclui brincadeiras, jogos, bastante jogos. No pré B são feitos jogos que envolvem letras, números, então para já desenvolver a aprendizagem do mundo letrado”*.

Por outro lado, Fiorentini e Miorim (1990, texto digital) levantam uma questão que nos convida a pensar: *“[...] será que podemos afirmar que o material concreto ou*

os jogos pedagógicos são realmente indispensáveis para que ocorra uma efetiva aprendizagem?” Os autores buscam esclarecer essa questão em seu artigo com um exemplo de Carraher e Schliemann ao afirmarem que, para as crianças, o concreto não significa necessariamente materiais manipulados, mas sim uma situação que ela tenha de enfrentar socialmente.

Por fim, trago os relatos das docentes quando questionadas acerca das diferenças da escola da época em que eram alunas para a de hoje, em que assumem o papel de professoras. A professora A destaca: *“não tive praticamente ludicidade, era tudo no aprender direto, mas acho que a ludicidade acontecia no caminho para a escola, onde eu ia com colegas, onde a gente aprendia entre nós através da ludicidade”*. O que mais me chamou atenção durante sua entrevista foi quando mencionou que na escola tinha *“[...] medo e das coisas diretas, assim, os professores eram muito rígidos e nós éramos muito de sair pouco”* (Professora A). Esse relato me deixou extremamente “assustada”, vendo a diferença com as escolas atuais.

Fazendo relação com o que a professora A relatou, podemos refletir com Azevedo, Bastos e Blower (2007, texto digital) que os espaços escolares vão tentando se distanciar do perfil das escolas do século XIX que mantinham uma organização coerente com uma proposta pedagógica cujo dogma era o controle e a disciplina rígida.

Já a professora B mencionou que quando era aluna *“não tinha esse olhar lúdico, eram feitas atividades no caderno, simplesmente no caderno, que na educação infantil era somente pintar, cantar. Também depois era o momento do brinquedo livre. Não se tinham jogos, rodas cantadas, brinquedo dirigido”*. Percebo no relato dessa professora que a ludicidade para ela é o jogo, rodas cantadas e brinquedo dirigido, não estabelecendo que o pintar e as atividades no caderno também podem ser atividades lúdicas, porém, mais direcionadas a uma ludicidade da aprendizagem, ou seja, dirigidas por um professor.

7 O LÚDICO TEM HORA?

Se o lúdico é uma experiência, conforme ressaltai no capítulo três, será que há hora específica para acontecer? Pensando nessa questão, abordar-se-ão, neste capítulo, as aproximações que o conceito da experiência possui com o termo ludicidade, buscando assim responder o terceiro objetivo específico: identificar como a ludicidade é desenvolvida nas práticas escolares.

O capítulo seis tratou sobre o que as professoras compreendiam por ludicidade. Por meio das entrevistas, percebeu-se que o brincar possui um horário estabelecido para acontecer, conforme relato da professora A que, ao ser questionada como desenvolve suas aulas, relatou que geralmente após o recreio acontecia o brincar. Com relação a esta questão, estou em desacordo com a posição da referida professora, pois o lúdico, em minha visão, não justifica um horário para acontecer. Como já foi mencionado no decorrer deste estudo, o lúdico parte do prazer da criança, tornando-se, assim, um campo de experiência.

Ressalto ainda que o lúdico pode acontecer de diferentes formas, em uma roda cantada, em uma atividade dirigida, em brincadeiras livres, entre outras situações. São múltiplas as possibilidades do lúdico, podendo acontecer na sala de aula, no pátio, no caminho para a escola, em casa. Além disso, ao analisar os dados gerados, passei a questionar: será que para tudo acontecer é preciso de um certo horário? Certo lugar?

Observando a turma do pré A no pátio, brincando no gira-gira com sorrisos no rosto e interagindo com os colegas, lembrei da minha infância ao brincar no gira-gira. Uma fase de muita diversão que me tocou e por isso levo na memória. São acontecimentos iguais aos das crianças, mas a experiência foi diferente, foi singular, afinal, a experiência é algo que nos passa, nos acontece, nos toca.

Dewey (2010) acredita que todos nós já possuímos oportunidade de recordar dos dias de escola e de perguntar o que foi feito com o conhecimento acumulado, e é com isso que relaciono a experiência, pois esse conhecimento que adquirimos durante as aulas só é internalizado, porque foi concedido através de um aprendizado que proporcionou prazer.

Para que o processo de ensino aprendizagem aconteça, proporcionamos a criança um ambiente favorável, que oportunizamos a ela situações onde seus desejos e suas necessidades estão sendo atendidas. Como Dewey afirma:

Uma experiência é sempre o que é por causa de uma transação acontecendo entre um indivíduo e o que, no momento, constitui seu ambiente. Se esse ambiente consiste em pessoas com as quais ele esteja conversando sobre algum tópico ou acontecimento, o assunto da conversa também faz parte da situação; ou os brinquedos com os quais esteja brincando; o livro que esteja lendo; ou o material de um experimento que estiver testando. O ambiente é, em outras palavras, quaisquer condições em interação com necessidades pessoais, desejos, propósitos e capacidades de criar a experiência que se está passando (DEWEY, 2010, p. 45).

Dessa forma, podemos concluir que, indiferentemente do que a criança esteja construindo ou brincando, ela está interagindo com o objeto que está fantasiando. Neste mesmo entendimento, podemos ver que quando a criança está brincando, fantasiando, não se delimita um ambiente para acontecer.

No diário de campo do dia 15 de março de 2018, descrevo uma atividade da turma pré B que aconteceu na roda cantada: as crianças solicitaram à professora uma música que pudessem dançar, explorando todo o espaço que a sala proporcionava. Neste momento, passou uma criança na minha frente e disse: “essa música é a mais legal”. Percebi a alegria em sua voz, pois a música de certa maneira a tocou, passou pelo seu corpo e a fez gostar da música.

Nessa perspectiva, Dewey (2010) propõe que a experiência pode produzir diferença, sensibilidade e capacidade de reação, que possibilita uma experiência. Pensando no excerto e na fala da aluna, percebe-se que para cada sujeito a experiência é única, ou seja, a reação de cada um é diferente.

Levando em consideração que a ludicidade, segundo a professora A, é quando os alunos aprendem algo, fazendo atividades, criando, imaginando e explorando, podemos conceber que cada criança possui uma experimentação

diferenciada. Em outras palavras, possuem situações diferentes, cada sujeito desenvolve a sua própria criação.

Dewey (2010) constata então que as ideias, as atividades, as observações e as organizações de uma criança com seis anos não são as mesmas de um jovem de doze ou dezoito, isso sem falar do adulto. Ou seja,

[...] em cada nível, haverá uma expansão do desenvolvimento da experiência, caso a experiência seja efetivamente educativa. Consequentemente, seja qual for o nível da experiência, não temos escolha, a não ser operar de acordo com o que é oferecido pelo método científico, ou então ignorar o lugar da inteligência no desenvolvimento e no controle da experiência viva e em constante movimento (DEWEY, 2010, p. 92).

Nesse sentido, a experiência é algo prazeroso que nos acontece, porém que não prevemos. Como afirma Larrosa (2016), a experiência não pode ser antecipada, não tem prescrição, previsão, pelo contrário, é um acontecimento que não podemos “pre-ver” e “pre-escrever”. Nela “[...] sempre existe algo de ‘não sei o que posso fazer’, por isso não pode resolver em imperativos, em regras para a prática” (LARROSA, 2016, p. 69).

Para Dewey (2010, p. 51), estamos sempre vivendo o tempo “[...] em que estamos e não algum outro tempo, e é só extraindo de cada tempo presente o sentido completo de cada experiência presente que estaremos preparados para fazer o mesmo no futuro”. Sendo assim, constato que não há um tempo específico para acontecer a experiência, ou seja, ela ocorre de forma natural, não podemos prevê-la e muito menos prescrevê-la, tanto que a vivenciamos no tempo em que estamos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chego, então, ao final deste estudo que proporcionou uma visão sobre a temática da ludicidade. Ao iniciar a pesquisa, havia pensando em abordar a importância da ludicidade no brincar, porém, visto que seria muito amplo, direcionei a abordagem para o aprofundamento e entendimento da diversidade que a ludicidade possui e qual relação poderia haver com as práticas escolares.

A partir disso, surgiu o problema central e o objetivo geral do presente estudo, que foi o de analisar como a ludicidade é compreendida pelos professores da pré-escola e de que maneira é desenvolvida nas práticas escolares. Para responder ao problema de pesquisa, elegi três objetivos específicos que pudessem auxiliar no processo: a) compreender o significado da ludicidade; b) analisar o que o professor da pré-escola entende por ludicidade; e c) identificar como a ludicidade é desenvolvida nas práticas escolares.

Na introdução, sinalizei o que é a ludicidade e de que maneira é compreendida por alguns autores, trazendo a assimilação do conhecimento de Brougère (1998) que aborda a ludicidade tanto no campo infantil quanto no adulto. Duran (2005), também abordado na introdução, salienta que o lúdico é constituído através do imaginário da criança. Apresentei ainda a justificativa da pesquisa, de que forma cheguei a esta temática e o problema central do estudo.

No capítulo “História da ludicidade”, busquei responder ao primeiro objetivo específico, sendo que para isso foram fundamentais as leituras de Brougère (1998, 2000), Kishimoto (1996), Huizinga (2005), Maluf (2004), Santin (2001) e Duran (2005). Apresentei mais sobre as concepções destes autores acerca da ludicidade, mostrando que há variações de pensamento: a ludicidade pode ser jogo, brincadeiras, brincar ou brinquedo.

Ainda em relação ao segundo capítulo, o dividi em subseções para esclarecer mais sobre os pensamentos dos autores, versando sobre as definições de cada conceito. Na primeira subseção, “Ludicidade: o jogo”, conversei com Brougère (1998) que apresenta o jogo como meios pedagógicos que servem para educar as crianças. Já para Huizinga (2005), o jogo é livre, possuindo uma liberdade própria. Com Santin (2001), aprendi que os jogos podem ser múltiplos, como baralhos e xadrez, classificados como jogos de regras. Bassedas, Huguet, Solé (1999), por sua vez, apresentam o jogo como uma atividade que visa proporcionar diversão e prazer.

A partir de Brougère (2001) e Kishimoto (1996), que acreditam que o brinquedo colabora para o imaginário da criança, pensei na segunda subseção, intitulada “Ludicidade: brinquedo e brincadeira”. A criança manipula, utiliza o objeto/ou brinquedo de forma livre, sem condicionado a uma regra. Assim, o brinquedo possui uma relação com a criança, pois a estimula para uma representação da realidade. Ademais, viu-se que durante uma brincadeira o professor pode observar a criação dos processos de desenvolvimento das crianças.

Na última subseção, “Ludicidade: o brincar”, apresentei Maluf (2004), que percebe o brincar como algo espontâneo e prazeroso. Nessa mesma perspectiva, a autora sugere que quando a criança brinca se desenvolve através das atividades do cotidiano, ou seja, nas brincadeiras, a criança consegue criar a sua própria identidade e também aprende a se socializar, adquirir novos conceitos e informações.

No capítulo “Experiência em um campo chamado ludicidade”, contextualizei experiência e ludicidade, apontando que ambas estão entrelaçadas, de forma que na brincadeira, no jogo, participamos pela diversão, alegria e prazer do momento. Valendo-me dos ensinamentos de Larrosa (2016), apresentei, primeiramente, o que quer dizer experiência, qual é o significado da palavra: experimentar, provar. Em seguida, busquei o conhecimento do Dewey (2010) que relata a experiência na educação, ou melhor dizendo, no campo da escolarização. Por fim, reconheço que a experiência, no que compete ao meu estudo, é uma vivência prazerosa, uma atividade que remete ao lúdico espontâneo e se volta para o particular, singular, ou seja, ninguém aprende com a experiência do próximo.

No capítulo seguinte, “A ludicidade e as práticas escolares”, descrevi que as crianças, nas escolas, também desenvolvem, criam, interagem com outras crianças e, principalmente, expõem suas descobertas e ansiedades. Para pensar em

ludicidade nas práticas escolares, destaquei Oliosi (2016), quando afirma que as atividades que estabelecem o lúdico são mais fáceis de serem compreendidas pelas crianças. Ressaltei dos estudos da autora que a ludicidade na escola pode ocorrer de diversas situações e maneiras, podendo acontecer nas rodas cantadas, nas refeições, nas aprendizagens, nas brincadeiras livres, nas brincadeiras dirigidas, nos relacionamentos entre um colega e outro, ou seja, em qualquer espaço que potencializa a alegria e é rico para o desenvolvimento da criança.

O capítulo seis, “A compreensão dos professores sobre ludicidade”, teve por objetivo analisar o que o professor da pré-escola entende por ludicidade. Após elencar entrevistas semiestruturadas e transcrevê-las, percebi que as professoras possuem uma visão similar sobre a ludicidade e entendem que uma atividade lúdica possui certa hora para acontecer. A professora elencada com a sigla A percebe a ludicidade como um momento de brincar, que acontece nos recortes, pinturas, aprendizagens, roda cantada, brinquedo livre. Quanto à professora B, estabelece a ludicidade como brincar, imaginar, criar, fantasiar, explorar e também como interação, buscando adquirir suas práticas na socialização.

Salientei, ainda, alguns movimentos de ligação entre os ensinamentos dos autores que corroboraram com os relatos das professoras, ao entenderem o que é ludicidade. Dessa forma, o jogo, enfatizado pelas professoras e pelos autores Brougère (1998) e Huizinga (2005), é compreendido como uma ferramenta que auxilia na aprendizagem, ou seja, uma forma de educar as crianças.

No capítulo “O lúdico tem hora?”, me propus a pensar na experiência dentro das práticas escolares, o que responde ao terceiro e último objetivo específico. Destaquei, por fim, a importância de realizar questionamentos, pois, de certa forma, para acontecer a experiência não é preciso haver um momento ou hora para acontecer, pelo contrário, a experiência é aquela que sentimos, que perpassa o nosso corpo quando estamos sentindo o prazer da atividade, a emoção ao estar realizando a atividade sem perceber, sem ser algo “monótono/maçante”.

Ao final deste estudo, com a pergunta central que questiona de que forma o termo ludicidade é compreendido pelos professores da pré-escola e de que maneira ela se desenvolve nas práticas escolares, tem-se como resposta que as professoras veem o lúdico como algo que possui hora para acontecer, ou seja, toda atividade lúdica, por exemplo, o brincar livre, roda cantada, atividades de aprendizagem possuem um determinado momento para acontecer.

Uma das professoras entrevistadas acredita que a salvação do lúdico é a escola, na qual a criança possui um brincar livre, espontâneo, criando seus brinquedos, sua forma de brincar o que, até mesmo, mostra-se contraditório a compreensão de que o brincar tem hora para acontecer. Diante do pensamento da professora com os autores abordados neste estudo, podemos concluir que as crianças quando estão brincando ou realizando uma atividade lúdica possuem uma integração as demais crianças que estão ao seu redor. Como Oliosi (2016) afirma, a criança ao estar numa atividade lúdica, aprende a pensar e possui jeitos diferentes para descobrir o mundo.

Por fim, percebe-se que as professoras A e B relacionam o lúdico como jogo, brincadeira, brinquedo e o brincar. Para a professora A, o enfoque do lúdico é a interação entre uma e outra criança. Enquanto a professora B, relata o lúdico como um jogo, os quais as próprias crianças confeccionam.

Desta forma, a experiência entra com um enfoque muito grande, pois nas atividades lúdicas, nas brincadeiras livres, as crianças buscam uma brincadeira, um brinquedo que mais lhes atraia, que chame mais atenção e possui o prazer de brincar com esse objeto. Como menciona Larrosa (2016), experiência é tudo aquilo que nos toca, nos passa, nos acontece, e diante desse toque, dessa sensação que passou pelo corpo, a criança explora e cria seu jeito de brincar.

Concluo, que através do estudo deste trabalho, consegui perceber que a ludicidade é mais do que somente brincar. Diante disso, para a minha formação como professora de Educação Infantil, posso afirmar que as crianças estão envolvidas em diferentes situações de ludicidade, desde brinquedo livre até uma atividade dirigida por um professor.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Kelly Cebelia das Chagas; ROJAS, Jucimara; HAMMES, Care Cristiane.

A ludicidade no contexto escolar: a importância do desenvolvimento de atividades lúdicas nas aulas de educação física, 2017. Disponível em: <<http://www.fe.ufg.br/nedesc/cmv/controle/DocumentoControle.php?oper=download&cod=1376>> Acesso em: 29 de out. 2017.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen; BASTOS, Leopoldo Eurico Gonçalves; BLOWER, Hélide Steenhagen. **Escolas de ontem, educação hoje: é possível atualizar usos em projetos padronizados?** Anais do III Seminário Projetar. Porto Alegre. 24 a 26 de out. 2007. Disponível em: <http://www.gae.fau.ufrj.br/assets/escola_ontem_edu_hj_gana_leo_hsb.pdf>. Acesso em: 12 de maio de 2018.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BRANCHER, Vantoir Roberto. **Cultura Infantil:** problematizando a ludicidade e o ser criança hoje. Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, Santa Maria, 2011. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/gepeis/wp-content/uploads/2011/08/infanciavantoendipe.pdf>>. Acesso em: 01 de out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília. MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 01 out. 2017.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998a.

_____. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998b.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. 4 ed., São Paulo, Cortez, 2001.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, Brasília, v. 6, n. 2, p. 179-191, jul./dez. 2013. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n2/v6n2a03.pdf>>. Acesso em: 05 de nov. 2017.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev. Bras. Enferm.** Brasília, p. 611-614, set/out 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>>. Acesso em: 05 de nov. 2017

CARVALHO, Lígia Maria de Godoy. A atividade lúdica no processo terapêutico. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org): **Lúdico, educação e educação física**. Ijuí: Editora UNIJUI, 1999.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta M. Kerr. Análise de conteúdo: considerações finais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Inf.& Soc.: Est., João Pessoa**, v.24, n.1, p.13-18, jan./abr.2014. Disponível em: <http://basessibi.c3sl.ufpr.br/brapci/_repositorio/2015/12/pdf_ba8d5805e9_0000018457.pdf>. Acesso em: 05 de nov. 2017.

CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes; PROENÇA, Michelle Alves Muller; JESUÍNO, Mirtes dos Santos. A historicidade do lúdico na abordagem histórico-cultural de Vigotski. **Revista Rascunhos Culturais**, Coxim, v. 1, n. 2, p. 225-238, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://revistarascunhos.sites.ufms.br/files/2012/07/2ed_artigo_15.pdf>. Acesso em: 27 de set. 2017.

CHEMIN, Beatriz F. **Manual da Univates para trabalhos acadêmicos: Planejamento, elaboração e apresentação**. 3. ed. Lajeado: Univates. 2015.
CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

DURAN, Maurício. **Aprendendo a nadar em ludicidade**. São Paulo, 2005.

FIORENTINI, Dario; MIORIM, Maria Ângela. **Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no ensino da Matemática**. Texto extraído do boletim da SBEM-SP, n. 7, jul./ago. 1990. Disponível em: <http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/jogos/Florentini_Miorin.pdf>. Acesso em: 12 maio 2018.

FLORES, Vera Lúcia; MAGGI, Noeli Reck. Reflexões sobre o brinquedo e a brincadeira na formação histórica e cultural humana. **Cenários**, v. 1, n. 5, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <[https://seer.uniritter.edu.br/index.php?journal=cenarios&page=article&op=viewFile&path\[\]=736&path\[\]=498](https://seer.uniritter.edu.br/index.php?journal=cenarios&page=article&op=viewFile&path[]=736&path[]=498)> Acesso em: 05 de nov. 2017.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. v.35, n.3, p. 20-29. São Paulo, ma./jun. 1995. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>>. Acesso em: 05 de nov. 2017.

GOMES, Kátia Fernanda. **O lúdico na escola**: atividades lúdicas no cotidiano das escolas do Ensino Fundamental I no município de Araras. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. Rio Claro, 2009. p. 8-34. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/119288/gomes_kf_tcc_rcla.pdf?sequence=1>. Acesso em: 02 de out. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de Caso**: fundação científica, subsídios para coleta e análise de dados, como redigir o relatório. São Paulo: Atlas, 2009.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedo e brincadeira: usos e significações dentro de contextos culturais. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). **Brinquedoteca**: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis, RJ: editora Vozes. 4. ed. 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida . O jogo e a educação. In: _____ (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LEITE, Cláudia Caumo. **Atividade lúdica na educação infantil**. Monografia (Especialização) – Pós-graduação em Educação Física Escolar, Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2003.

LOUREIRO, Ines. Em busca de uma noção de experiência. **Artigos Psicanálise e filosofia**. Ciência e Cultura, v. 67, n. 1, São Paulo. Jan./fev. 2015. 28-31p. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v67n1/v67n1a11.pdf>>. Acesso em: 12 de maio de 2018.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Atividades lúdicas para educação infantil**: conceitos, orientações e práticas. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Brincar**: prazer e aprendizado. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho Científico**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india>. Acesso em: 05 de nov. 2017.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da animação**. 4ª ed. Campinas: Papirus, 2002.

MARTINS, Luciane Saldanha. **A compreensão dos professores de educação infantil das escolas públicas e particulares do Vale do Taquari sobre a ludicidade nas rotinas de suas aulas**. Monografia (Especialização) – Pós-graduação em Educação Física, Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2003.

MASSA, Monica de Souza. Ludicidade: da etimologia da palavra à complexidade do conceito. **Aprender - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**, Vitória da Conquista, v. 9, n. 15, p. 111-130, 2015. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/5485/pdf_39>. Acesso em: 18 set. 2017.

MEZZAROBBA, Orides; MONTEIRO, Cláudia Servilha. **Manual de metodologia da pesquisa no direito**. 6ª ed. São Paulo: Saraiva, 2014. 367p

MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: NETO, Vicente Molina; TRIVIÑOS, Augusto N.S. **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1999.

MORAIS, Ana R. D.; PULECENA, Lourdes K. C.; SANTOS, Lucieni Vaz dos. A ludicidade no contexto escolar. **Revista Scientific Magazine**, 2017. 5p. Disponível em: <<http://scientificmagazine.net/artigos%20PDF/A%20%20LUDICIDADE%20NO%20CONTEXTO%20ESCOLAR.pdf>>. Acesso em: 29 de out. 2017.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html>. Acesso em: 05 nov. 2017.

NETO, Vicente Molina; TRIVIÑOS, Augusto N.S. **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

OLIOSI, Simone Ribeiro. A ludicidade no contexto das práticas pedagógicas na educação infantil de 0 a 3 anos. **REP's - Revista Eventos Pedagógicos**, Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop/MT, v. 7, n. 3, 2016, p. 1307-20. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/2541>>. Acesso em: 29 out. 2017.

OLIVIER, Giovanina Gomes de Freitas. Lúdico e Escola: entre a obrigação e o prazer. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org): **Lúdico, educação e educação física**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1999.

POLIT, Denise F.; BECK, Cheryl Tatano; HUNGLER, Bernardette P. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem: Métodos, avaliação e utilização**. 5ª ed. São Paulo: Artmed, 2004.

RITT, Jane Cristina Possamai; LOPES, Karina Pereira; THOMAS, Rosani Schwarzer. **A ludicidade e a formação lúdica do professor**. Monografia (Dissertação) – Pós-graduação em Pedagogia, Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2002.

SANTANNA, Alexandre; NASCIMENTO, Paulo Roberto do. A história do lúdico na educação. **Revemat**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 19-26, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981-1322.2011v6n2p19>>. Acesso em: 03 set. 2017.

SAINT-EXEPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. 1ª ed. São Paulo: Editora Escala, 2015.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento**. 3. ed. Porto Alegre, 2001.

SILVA, Cristiane Rocha; GOBBI, Beatriz Christo; SIMÃO, Ana Adalgisa. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Organ.rurais agroind. - Revista EletRônica de Administração da UFLA**, Lavras, v.7, n.1, p.70-81, 2005. Disponível em:<<http://revista.dae.ufla.br/index.php/ora/article/view/210>>. Acesso em: 04 de nov. 2017.

SNYDERS, Georges. **Alunos Felizes: Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

SCHULTZ, Elis Simone; MULLER, Cristiane; DOMINGUES, Cilce Agne. A ludicidade e suas contribuições na escola. In: JORNADA NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 12., Santa Maria, 2006. Santa Maria: Unifra, 2006. Disponível em: <<http://unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pedagogia.htm>>. Acesso em: 29 de out. 2017.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VENTURINI, Daniela Mazzini. **A importância da ludicidade na escola na perspectiva de professores atuantes dos anos iniciais do Ensino fundamental**. Monografia (Graduação) – Curso de Pedagogia, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/139273/000863473.pdf?sequence=1>> Acesso em: 29 de out. 2017.

VERDUM, Priscila. Prática pedagógica: o que é? O que envolve?. **Revista Educação por Escrito**, PUCRS, v. 4, n. 1, Porto Alegre, jul. 2013. Disponível em: <file:///D:/Downloads/14376-55965-1-PB%20(1).pdf>. Acesso em: 22 de out. 2017.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questões que foram encaminhadas à Secretaria Municipal de Educação para gerar as primeiras coletas da pesquisa.

- 1- Quantas turmas de pré-escola possui o município?
- 2- Quantas EMEI e EMEF? E distribuídas em quantas escolas?
- 3- Quantos professores atuam nesta faixa etária?
- 4- Quantos são monitores e quantos são referenciadas?

APÊNDICE B - Termo de Consentimento para autorização do município a participar da pesquisa.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
REPRESENTANTE DO MUNICÍPIO: SECRETÁRIA MUNICIPAL**

Eu, _____, portador do
CPF: _____, representando a Secretaria Municipal, autorizo
que o município participe da pesquisa desenvolvida pela Sintia Ahlert, aluna do
curso de graduação em Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES
- Lajeado/RS, a realizar a sua pesquisa de estudo que aborda o tema:
Representações da ludicidade: a compreensão dos professores da pré-escola.
Orientada pela professora Dra. Danise Vivian.

_____/RS, ____ de _____ de 2017.

Assinatura da acadêmica

Assinatura do responsável da Secretaria Municipal

APÊNDICE C - Roteiro de questões para os professores da pré-escola**QUESTÕES**

Nome: _____

Idade: _____

Professor(a) em que área: _____

1. Como você desenvolve as suas aulas?
2. O que é preciso fazer para promover a aprendizagem dos alunos?
3. Em que tipo de atividades você percebe que os alunos gostam de participar?
Por quê?
4. Você acha o lúdico fundamental para as crianças? Por quê?
5. Você consegue observar o lúdico dentro da sala de aula? Em quais atividades isso ocorre?
6. O que você, professor, entende pelo termo Ludicidade?
7. Quanto a sua experiência, tanto como aluna quanto como educadora, como você percebe a ludicidade nas práticas escolares?

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre informado para professores da pré-escola

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE INFORMADO PARA PROFESSORES

Eu _____, aceito participar da entrevista a ser desenvolvida pela aluna Sintia Ahlert, através do Trabalho de Conclusão de Curso, da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES - Lajeado/RS, orientada pela professora Dra. Danise Vivian. Este trabalho tem por objetivo analisar como é compreendida a ludicidade nas escolas, e de que maneira ela se manifesta nas práticas escolares.

Fui esclarecido(a) de que a pesquisa poderá se utilizar dos dados coletados na entrevista, para fins acadêmicos e científicos. As informações coletadas nesta pesquisa terão o propósito único da pesquisa, respeitando-se as normas éticas quanto ao seu uso e ao sigilo nominal, e identidades, assegurando o sigilo das informações adquiridas.

Assim sendo, este Termo será expedido em duas vias, uma via para a acadêmica, para inserção do trabalho de aula e a outra para o entrevistado.

_____/RS, ____ de _____ de 2017.

Nome do entrevistado(a):

CPF ou RG: _____

Acadêmica: Sintia Ahlert

APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, _____, professora da turma pré-escola, aceito, pelo presente Termo, a realização da pesquisa em minha turma e estou ciente de que todos os dados coletados em observações poderão ser utilizados pela aluna Sintia Ahlert do Curso de graduação em Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, Lajeado/RS, orientada pela professora Dra. Danise Vivian. O estudo tem como objetivo analisar como pode ser compreendido o termo ludicidade pelos professores da pré-escola e de que maneira ela se manifesta nas práticas escolares. A pesquisadora compromete-se a manter os dados de minha identificação em sigilo e os resultados deste estudo serão apresentados apenas em eventos com fins acadêmicos.

Assim sendo, este Termo será expedido em duas vias, uma via para a acadêmica, e a outra para o entrevistado.

CPF: _____

_____/RS, _____ de _____ de 201__.

Assinatura da Acadêmica

Assinatura da professora